

Scheunpflug, Annette

Systemtheorie und Pädagogik [Rezension]

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998) 4, S. 619-628



Quellenangabe/ Reference:

Scheunpflug, Annette : Systemtheorie und Pädagogik [Rezension] - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998) 4, S. 619-628 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-45473 - DOI: 10.25656/01:4547

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-45473>

<https://doi.org/10.25656/01:4547>

in Kooperation mit / in cooperation with:



VS VERLAG

<http://www.springerfachmedien.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to use this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Niklas Luhmann ist tot	479
EDITORIAL	481
SCHWERPUNKT: ARBEITSGESELLSCHAFT UND BILDUNG IM WANDEL	
Reinhold Sackmann Stichwort: Wandel der Arbeitsgesellschaft – Folgen für Er- ziehung und Bildung	485
Karl Otto Hondrich Vom Wert der Arbeit – und der Arbeitslosigkeit.....	493
Walter Müller/ Yossi Shavit Bildung und Beruf im institutionellen Kontext.....	501
Michael Galuske Jugend ohne Arbeit. Das Dilemma der Jugendberufshilfe	535
Catherine Hakim The expansion of women’s part-time work in modern societies. A new perspective.....	561
THEMA: SCHULFORSCHUNG	
Gabriele Bellen- berg/Klaus Klemm Von der Einschulung bis zum Abitur. Zur Rekonstruktion von Schullaufbahnen in Nordrhein-Westfalen.....	577
Georg Auernheimer/ Rolf van Dick/ Thomas Petzel/ Gert Sommer/ Ulrich Wagner Wie gehen Lehrer/innen mit kulturellen Differenzen um? Ergebnisse aus einer Lehrerbefragung.....	597
REZENSIONEN	
Stephanie Hellekamps Bereichsrezension „Schultheorie“	613
Annette Scheunflug Sammelrezension „Pädagogik und Systemtheorie“	619

Impressum	U2
Manuskripthinweise	U3

Systemtheorie und Pädagogik

Sammelrezension zu:

1. Kersten Reich: *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand-Verlag. 1996. 295 S. Preis: 38 DM (weniger lesenswert).
2. Reinhard Voß (Hg.): *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand-Verlag. 1996. 355 S. Preis: 48 DM (weniger lesenswert).
3. Horst Siebert: *Über die Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen. Beiträge zur konstruktivistischen Pädagogik*. Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest. 1996. 100 S., Preis: 15 DM (weniger lesenswert).
4. Alfons Backes-Haase: *Historiographie pädagogischer Theorien. Zwischen historisch-systematischer Methode und Systemtheorie. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 18*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag. 1996. 328 S. Preis: 64 DM (lesenswert).
5. Benjamin Künzli: *Soziologische Aufklärung der Erziehungswissenschaften? Erziehung, Schule, Gesellschaft, Band 4*. Würzburg: Ergon-Verlag. 1995. 153 S. Preis: 36 DM (sehr lesenswert).
6. Dieter Lenzen/Niklas Luhmann (Hg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt/Main: Suhrkamp-Verlag. 1997. 249 S. Preis: 19,80 DM (sehr lesenswert).
7. Philip Higgs (Hg.): *Metatheories in Philosophy of Education. Johannesburg/Südafrika: Heinemann Verlag. 1995. 315 S. (lesenswert).*
hier: *Systems Theory and Education* (41 S.)

Die Rezeption systemtheoretischer Ansätze in der Pädagogik und die Diskussion dieses Theorieimports ist zum einen deshalb schwierig, da das Etikett „Systemtheorie“ sich auf Ansätze unterschiedlichster Provenienz beziehen kann: auf einen Systembegriff, der auf den Anthropologen Gregory BATESON zurückgeht (wie ihn etwa der Erziehungswissenschaftler Eckard KÖNIG verwendet, vgl. KÖNIG/VOLMER 1996, REICH 1996 oder auch der hier besprochene Beitrag von MAROTZKI), auf einen, der sich auf den Konstruktivismus in der Tradition von v. FOERSTER, v. GLASERSFELD oder MATURANA zurückführen läßt (wie beispielsweise bei VOB 1996 oder REICH 1996) oder den, den die soziologische Systemtheorie Niklas LUHMANN geprägt hat (wie beispielsweise die Sammelbände von LUHMANN und SCHORR). Zum anderen beziehen sich die Werke auf unterschiedlichste erziehungswissenschaftliche Problemstellungen und passen damit nur über die gemeinsam verwendete

Theoriesprache, nicht aber in Hinblick auf ihren Untersuchungsgegenstand zusammen: Von der wissenschaftstheoretisch geprägten Frage danach, wie eine pädagogische Geschichtstheorie aussehen könnte (BACKES-HAASE) oder was das Medium im System der Erziehung und Weiterbildung sei (hier ist bereits die Frage ohne Grundkenntnisse der Systemtheorie letztlich nicht zu verstehen!) (LENZEN/LUHMANN), über die Konstruktion einer systemischen Unterrichtslehre (REICH) bis hin zu einer Neubestimmung schulischer Aufgaben aus systemischer Sicht (VOB). Zum dritten differieren die Werke in Hinblick auf ihren Adressatenkreis; die Autoren wenden sich entweder an gleichgesinnte Fachleute (BACKES-HAASE oder LENZEN und LUHMANN) oder an das interessierte Lehrpublikum bzw. Studierende (SIEBERT und HIGGS). Die vorgenommene Bewertung stellt von daher keinen Vergleich zwischen den einzelnen Werken dar – dazu sind Thema, Anspruch und Theoriebildung

viel zu unterschiedlich. Vielmehr bezieht sie sich auf die Frage, wie die unterschiedlichen Systemtheorien für die von den Autoren verfolgte Fragestellung fruchtbar gemacht wird.

1. Reich, Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Die Werke von Kersten REICH und Reinhard VOß bezeichnen sich als „systemisch-konstruktivistisch“. Beiden Ansätzen ist gemeinsam, daß sie sich mit theoretischem Hintergrund explizit auf die systemische (Familien-)Therapie beziehen. Dabei steht die Frage der Konstruktion von Kommunikation und Interaktionen im Mittelpunkt der Reflexion.

REICH qualifiziert die bisherige Rezeption von Kybernetik, Systemtheorien und biologisch-kognitiven Ansätzen als unzureichend; denn diese – so seine in meinen Augen Fehleinschätzung – „vernachlässigen die Kultur aus der Spezifik ihrer Blickwinkel von vornherein“ (S. VIII). Für Pädagogen rückten hingegen „beziehungsorientierte, kulturelle, konkret ereignisbezogene, psychisch widersprüchliche und ambivalente, ethnozentristische Blickrichtungen in den Vordergrund.“ Die Pädagogik der Gegenwart zeige sich nach wie vor als ein „Entwicklungsland, weil sie die Beziehungsebene bis heute unterbewertet“ (S.51).

In den ersten drei Kapiteln entfaltet Kersten REICH die Grundlagen seines interaktionistischen Konzepts. Die Interpretation von Wirklichkeiten und dementsprechend auch von Wissenschaft als Konstruktion liefern den Hintergrund für die Interpretation von Kommunikationen als Konstruktion. Hier rekurriert REICH auf die Kommunikationstheorie von Paul WATZLAWICK. Normativ fordert er, daß eine Pädagogik „Symbolwelten“, „Imaginationen“ und „reale Ereignisse“ gleichermaßen berücksichtigen sollte. Als „neue Muster pädagogischen Denkens“ benennt er drei „Beobachterperspektiven“, nämlich Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion, aus denen er „drei Grundforderungen an Pädagogen“ ableitet (S.122), die quasi als didaktisches Rüstzeug in Hinblick auf Unterrichtsprozesse formuliert werden: (1) „So viel Konstruktion wie möglich!“, (2) „Keine Rekonstruktion um ihrer selbst willen!“ und (3) „Keine Konstruktionen ohne Verstärkungen!“. REICH macht deutlich, daß konstruktivistische Freiheit über strukturelle Beschränkungen limitiert ist und fragt: „Wie beschränkt sind unsere Konstruktionsmöglichkeiten, wenn wir nä-

her auf die Rekonstruktionen schauen und sie als strukturelle Vorbedingungen unserer Handlungsmöglichkeiten sehen?“ (S. 146). Der Autor untersucht, inwieweit Spuren eines systemisch-konstruktivistischen Denkens bereits in den Arbeiten von John DEWEY zu finden sind. Anschließend beschreibt REICH „konstruktive Methoden“ (und hier besonders die Methode von Célestin FREINET) und „systemische Methoden“ (zirkuläres Fragen, Skulpturen, Beobachterlandschaften, Reframing, Rekonstruktionsarbeit mit Gruppen, reflecting team und systemisch orientierte Supervision). Die letzten zwei Kapitel widmet REICH zusammenfassenden „Grundprinzipien einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik“. Dabei wird die veränderte Rolle einer „Didaktik als symbolisches System bestimmter pädagogischer Regeln des Unterrichts, der Übermittlung von Wissen, des Transfers von Zielen und Inhalten [...]“ (S.266) im Überblick deutlich.

Die Beurteilung dieses Buches ist schwierig. REICH kommt das Verdienst zu, die didaktische Diskussion um einen neuen und interessanten Ansatz bereichert zu haben, der zudem für pädagogische Kommunikation durch den expliziten Bezug zur Interaktion besonders reizvoll ist. Insofern ist das Buch auf jeden Fall für Didaktiker von Interesse.

Allerdings ist dieses Buch auch ärgerlich. Der unpräzise Umgang mit Begriffen und Ebenen des Denkens verschenkt Möglichkeiten, die in diesem Ansatz stecken. Beispielsweise schließt der Autor von erkenntnistheoretischen Grundlagen des Konstruktivismus auf pädagogisches Handeln. Konstruktion wird als „Basis aller pädagogischen Handlungen“ (S.XI) (nicht Erkenntnis!) definiert und gleichgesetzt mit „grundsätzlich konstruktivistisch“ ausgerichteten Methoden der Selbsterfahrung und des selbsttätigen Lernens wie „selbst erfahren, ausprobieren, experimentieren, immer in eigene Konstruktionen ideeller oder materieller Art überführen“ (S.119). Ist aber nicht alles Erkennen grundsätzlich als Konstruktion deutbar (das würde dann auch für den Gedankenblitz in einer frontalen Mathematikstunde bzw. für jede Form von Verstehen gelten)? Oder behauptet der Autor implizit, daß es ‚konstruktivistischere‘ Lernsituationen gäbe? Ebenso bleibt die Unterscheidung zwischen Konstruktion und Rekonstruktion unklar. Rekonstruktionen werden definiert als „aktive Übernahme bereits vorhandener Konstruktio-

nen von Anderen“ (S.XI). Wieso sind diese keine Konstruktionen? Wie lassen sich beide Vorgänge unterscheiden, ja ist es überhaupt notwendig diese zu unterscheiden? Diese auch an anderer Stelle zu beobachtende Unschärfe (z.B. in Hinblick auf die Kapitalismus-Kritik S.190f.), führt in der Konsequenz zu einem sehr breiten Didaktik-Begriff („Didaktik ist [...] ein konstruktiver Ort möglichst weitreichender eigener Weltfindung, die für Lerner bzw. Teilnehmer ebenso wie für Lehrer bzw. Pädagogen zu ermöglichen ist“ (S.266)).

REICH verwendet einen Systembegriff, der zwar zu biologischen oder soziologischen Systembegriffen abgegrenzt wird, positiv sich allerdings nur auf die Familientherapie beziehen kann. Damit wird nicht deutlich, was in dem von REICH bearbeiteten Kontext unter einem „System“ zu verstehen sei. Zudem überschätzt er seine Arbeit, wenn er sich selbst als „Wegbereiter einer [...] zweiten Phase systemisch-konstruktivistischer Theoriebildung“ (S. VIII) sieht, die die Ansätze von LUHMANN und MATURANA weiterführt. Dazu wäre eine genauere Rezeption und Aufarbeitung dieser Theorieofferten erforderlich gewesen.

2. Voß (Hg.), Die Schule neu erfinden. Der Band von Reinhard Voß ist ein Sammelband mit 24 Einzelbeiträgen, die in der Hoffnung zusammengestellt wurden, „über neue Visionen und gemeinsames Handeln“ Schule zu verändern (S. 3) und für diesen Weg innovatorische Konzepte, wie das einer „systemisch-konstruktiven Schulpädagogik“, fruchtbar zu machen. Dabei geht es dem Herausgeber um ein „Plädoyer für einen Ausbruch aus der Schulkrise, das sich als Angebot an all jene richtet, die sich gegen Frustration, Resignation, Krankheit, Mißbrauch oder die unendliche Schleife gegenseitiger Schuldzuweisungen entscheiden.“ (S. 7)

Ebenso wie bei REICH steht im Mittelpunkt des Werkes die Hypothese, daß Menschen ihre Wirklichkeit selbst konstruieren. Voß definiert „systemisch“ als eine „allgemeine Sichtweise, die nicht unabhängige, voneinander getrennte und klar abgegrenzte Objekte voraussetzt, sondern ‚Systeme‘ zur Einheit ihres Denkens macht, mit denen sie sich konstruktivistisch als Erkenntnisgegenstand befaßt“ (S.9). Damit wird ein sehr allgemeiner, an alteuropäischer Ganzheitsmetaphorik orientierter Systembegriff zugrundegelegt, der kaum theoretische Tiefenschärfe erwarten läßt.

Der Band ist in fünf große Abschnitte unterteilt. Der erste stellt „Theoriebezogene Sichtweisen“ in den Vordergrund und macht mehr als ein Drittel des Buches aus. Heinz von FOERSTERS einleitender Beitrag stellt die interessante Frage, wie man mit Systemen, die prinzipiell unentscheidbar, und Fragen, die prinzipiell unbeantwortbar seien, überhaupt umgehen könne. Dieses Problem wird allerdings nicht pädagogisch fruchtbar gemacht. Mit den Beiträgen von HUSCHKE-RHEIN, REICH, KRÜSSEL, KÖSEL/SCHERER und KLEBER hat Voß genau die Theoriediskussion in seinem Band vereinigt, die seit Beginn der neunziger Jahre durch systemische Beiträge zur Pädagogik einen eher „ganzheitlichen“ Systembegriff favorisiert. Die Diskussion, die auf die Differenz zwischen Umwelt und System setzt, bleibt damit ausgespart. Die Positionen der Beiträge sind letztlich über die bereits erschienenen Monographien der Autoren bekannt, hier sind sie kompakt und gut lesbar nochmals zusammengefaßt.

Der zweite und dritte Abschnitt beziehen sich auf konkrete schulische und unterrichtliche Situationen. Mit Hilfe eines „systemisch-konstruktivistischen Paradigmas“ werden Praxissituationen neu interpretiert; zum Teil wird auch der Anspruch auf verändertes Handeln erhoben. Der Bogen dieser beiden Abschnitte umfaßt das Spektrum von sonderpädagogischen Problemem, dem Schulzirkus als Möglichkeit der Vernetzung von Jugendhilfe, Schule und Familie, über Rechtschreibschwierigkeiten im Schriftspracherwerb bis hin zu Problemen von Gruppenarbeit oder schulleitendem Handeln. Im vierten Abschnitt stehen „systemische Supervision und Organisationsentwicklung in der Schule im Vordergrund“. In zwei Beiträgen (Voß und von LÜCKE) werden kurze Einblicke in die Möglichkeiten der Arbeit mit diesem Paradigma gegeben. Der letzte Abschnitt zeigt „systemisch-konstruktivistische Perspektiven in den Fachdidaktiken“ Mathematik, Physik und Sport auf.

Der Band ist ein Versuch, Beiträge zu einem systemisch-konstruktivistischen Schul- und Unterrichtsverständnis zu sammeln. Das ist ein erster Schritt für eine breitere Diskussion, und dieser ist dem Herausgeber gelungen. Allerdings werden die Vielzahl der unterschiedlichen praktischen Ansätze nicht durch eine metatheoretische Einführung zueinander in Verbindung gebracht; vielmehr ist das Theoriekapitel selbst äußerst heterogen. So fehlt diesem Band die ordnende Kraft der Theorie.

3. Siebert, Über die Nutzlosigkeit von Behauptungen und Bekehrungen. Das letzte hier rezensierte Werk, das einem „systemisch-konstruktivistischem“ Theorieimport in die Erziehungswissenschaften zuzurechnen ist, ist ein Bändchen von Horst SIEBERT, das vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen für wenig Geld zu erhalten ist. Es wendet sich an Lehrkräfte und Studierende und vertritt damit nicht den Anspruch, die wissenschaftliche Debatte voran zu bringen. Gleichwohl hat es den Anspruch, einen veränderten Lernbegriff konstruktivistisch begründen und in didaktische Schritte umsetzen zu können.

Der Band nimmt die Aspekte auf, die Horst SIEBERT bereits in anderen Kontexten als Aspekte einer „Konstruktivistischen Erwachsenenbildung“ (vgl. ARNOLD/SIEBERT 1995) formuliert hatte, gibt ihnen noch mehr Prägnanz und eine didaktische, der Zielgruppe angemessene Form der Präsentation in einer einfachen und übersichtlichen Sprache. Ein einleitendes Kapitel läßt „Pioniere konstruktivistischer Erkenntnistheorie“ zu Wort kommen – von VERMEER (ein niederländischer Maler) über KANT, LICHTENBERG, PIAGET bis hin zu LYOTARD und Wolfgang WELSCH. Diese Abschnitte sind kurze Aphorismen, denen es letztlich nicht um die Darstellung der einzelnen Werke geht, sondern um die Einführung erster Aspekte des Konstruktivismus (beispielsweise die „Beobachtung zweiter Ordnung“). Was der Erkenntnisgewinn dieses Kapitels sein soll, bleibt angesichts der notwendigerweise verkürzten Darstellung unklar; vielleicht hat dieser Abschnitt die Funktion, die Wärme der Tradition philosophischen Denkens zu vermitteln und damit einem neuen Denken alte Würde zu verleihen. Interessanter ist das zweite Kapitel „Konstruktivismus – ein interdisziplinäres Konstrukt“, das auf knappen vierzig Seiten in die unterschiedlichen Ansätze einführt, die konstruktivistisches Denken mitgeprägt haben. Neurobiologie, Kognitionswissenschaften, Kybernetik, die Kommunikationstheorie WATZLAWICKS, die Systemtheorie LUHMANNs, der soziale Konstruktivismus von BERGER und LUCKMANN sowie „milieuspezifische Wirklichkeitskonstruktionen“ (S. 48) werden angesprochen und münden in „Kernaussagen konstruktivistischer Erkenntnistheorie“ (S. 54ff.), die durch „Materialien für eine pädagogische Realanthropologie“ (S. 57ff.) ergänzt werden. Das letzte Kapitel umreißt „Aspekte einer kon-

struktivistischen Pädagogik“ (S. 67ff.). SIEBERT stellt hier die Erkenntnis in den Vordergrund, daß Lernen einen selbstreferentiellen Prozeß des Sich-Aneignens darstellt, der von außen nur indirekt beeinflußt werden kann. An dieser Stelle hätte ich mir deutlich mehr Tiefenschärfe und Problembewußtsein gewünscht. Nicht nur Schüler, auch Lehrkräfte und Institutionen sind selbstreferentielle Systeme, die füreinander Umwelten sind und gegenseitige „Erwartungserwartungen“ erzeugen. Eine Lerntheorie, die vom Begriff der „Viabilität“ ausgeht („Anything goes if it works“ S. 85), kommt in das von SIEBERT selbst genannte Dilemma, daß nicht alles, was geht, auch pädagogisch wünschenswert ist. Und so werden über die Hintertür letztlich normative Begriffe eingeführt, die kaum mehr inhaltlich definiert werden können („Sinnvolle Viabilität hat nur das, was human-, sozial- und umweltverträglich ist“ (S. 85)). SIEBERT nutzt nicht die Möglichkeiten, die die Systemtheorie bietet, über Funktionalität beispielsweise die beschränkenden Aspekte von Schule zu erklären (anstatt sie durch die konstruktivistische Setzung aller handelnden Personen unter den Tisch fallen zu lassen).

Aufgrund dieser Verkürzungen wird sich die Lektüre des Büchleins für einen Erziehungswissenschaftler nicht lohnen. Ich halte es aber für einen (freilich kritischen!) Lektürekurs für studierende Anfänger aufgrund des geringen Preises, der klaren Sprache und des in diesem Band enthaltenen Anregungspotentials gut geeignet.

4. Backes-Haase, Historiographie pädagogischer Theorien. Die Arbeit von Alfons BACKES-HAASE widmet sich der Fragestellung, welche Grundannahmen die historische Theoriegeschichtsschreibung in der Erziehungswissenschaft prägten und wie eine solche pädagogische Historiographie unter Verwendung eines systemtheoretischen Instrumentariums sensu LUHMANN reformuliert werden könnte. Dabei geht es ihm vor allem darum, „ein Gespräch über die verschiedenen Bezugshorizonte pädagogischer Theoriehistoriographie anzuregen“ (S. 108). Der Autor diagnostiziert eine Krise im Forschungsgebiet der Theoriehistoriographie. In einem ersten Teil der Arbeit stellt er den „Wandel historiographischer Bezugshorizonte in der Historiographie pädagogischer Theorien“ dar. DILTHEYS historisch-systematische Methode, die Auseinandersetzung um die Paradigmendiskussion

in den historischen Sozialwissenschaften, der theoriehistoriographische Hintergrund des Kritischen Rationalismus sowie die methodologische Grundlagendiskussion in den achtziger Jahren werden beschrieben. Den Ausführungen liegen drei systematische Fragestellungen zugrunde: (1) die Frage, mit welchen Theoriefiguren zwischen der Rekonstruktionsarbeit und der pädagogischen Praxis vermittelt wird, (2) wie das Problem der jeweiligen Verursachung historischer Entwicklungen theorietechnisch bearbeitet wird und (3) mit welchen Kriterien jeweils die Interpretation von historischer Kontinuität und Diskontinuität verbunden werden. Der Autor stellt fest, „daß sämtliche Bezugshorizonte gewissermaßen als im ‚Wirkungskreis‘ des durch die historisch-systematische Methode einstmals formulierten Anspruchs an die Historiographie pädagogischer Theorien stehend verstanden werden können“ (S. 94). Neuere Ansätze würden sich insofern mit diesem Paradigma ebenfalls auseinandersetzen, als es ihnen „durchweg um die Auseinandersetzung mit der (Un-) Möglichkeit dieser einstmals so traditionsmächtigen Anspruchsform pädagogischer Theoriehistoriographie“ gehe (S. 94).

Diesen Ergebnissen wird eine „Historiographie pädagogischer Theorie im systemtheoretischen Bezugshorizont“ gegenübergestellt. Der Autor gibt einen kurzen Überblick über die Geschichte des Systembegriffs und führt mit einigen Fachbegriffen (System-Umwelt-Differenz, Selbstreferentialität und Autopoiese, doppelte Kontingenz sowie Kommunikation) in die Grundlagen systemtheoretischen Denkens nach LUHMANN ein. Als Grundmuster über mögliche Veränderungen in der Zeit wird auf die Theorie der sozio-kulturellen Evolution LUHMANNs enggeführt. Der Autor bestimmt das Verhältnis von Pädagogik und Systemtheorie anhand der Begriffe „Reflexion und Wahrheit“ (S. 219f.) und lokalisiert die „Systemreferenz für eine systemtheoretisch angeleitete Theoriehistoriographie“ im Wissenschaftssystem. Abschließend wird das Verhältnis zwischen „gesellschaftsstrukturellem Wandel und pädagogischer Semantik“ beschrieben. Jedem dieser vier Kapitel (Grundbegriffe, Evolution, Reflexion und Wahrheit sowie gesellschaftsstruktureller Wandel und Semantik) ist ein Abschnitt zugeordnet, der diese Begriffe als Grundlage für eine „systemtheoretisch angeleitete Historiographie pädagogischer Theorien“ fruchtbar zu machen versucht.

Im letzten Teil der Arbeit bilanziert Alfons BACKES-HAASE die „Bezugshorizonte pädagogischer Theoriehistoriographie“ und den systemtheoretischen Bezugshorizont unter der Perspektive von „Kontinuitäten und Diskontinuitäten“ und gibt Hinweise zu weiterführenden Forschungen.

BACKES-HAASE hat mit seiner Arbeit in jedem Fall einen Baustein für einen konstruktiven Dialog zwischen systemtheoretischer Theoriebildung und Erziehungswissenschaften beigetragen. Er stellt Grundbegriffe ausführlich dar und führt damit schrittweise und verständlich in die Grundlagen systemtheoretischen Denkens im Sinne LUHMANNs ein. Allerdings ist schade, daß systemtheoretisches Denken jeweils entlang dieser Begriffe in kleinen Schritten auf die Historiographie angewendet wird. Damit bleibt die Arbeit in ihrem Hauptteil letztlich der Darstellung der Systemtheorie verhaftet. Durch die Ausklammerung des Normenproblems der Pädagogik (vgl. z.B. S. 110) verschenkt der Autor die Möglichkeit, das Normenproblem selbst mit Hilfe des systemtheoretischen Instrumentariums zu analysieren und als Konstrukt in seiner Bedingtheit im Verlauf der gesellschaftlichen Evolution zu erkennen. Die Darstellung des Wandels der historiographischen Bezugshorizonte, d.h. des Fundierungsangebotes von DILTHEY bis heute, bleibt auf der Objektebene und wird nicht in Hinblick auf die dahinterliegende handlungstheoretische Logik untersucht. Die grundlegend andere Logik in der Beschreibung des Geschichtsprozesses durch eine andere Form der Kausalattribution (wie sie die Systemtheorie vornimmt) wird zwar genannt, in ihren Auswirkungen auf eine Geschichtsschreibung allerdings wenig herausgearbeitet. Trotz dieser Detailbedenken ist die Arbeit meines Erachtens für die Subdisziplin wertvoll. Sie beginnt einen Dialog mit der Systemtheorie aus der Perspektive der historischen Erziehungswissenschaft. Es ist zu hoffen, daß systemtheoretische Geschichtsanalysen folgen werden, die damit den Ball dieser Arbeit aufnehmen und das entworfene Theoriegerüst ausfüllen. Für die, die auf diesem Gebiet arbeiten, ist die Arbeit deshalb auf jeden Fall lesenswert.

5. Künzli, Soziologische Aufklärung der Erziehungswissenschaften? Auch die Arbeit von Benjamin KÜNZLI ist dezidiert auf die Systemtheorie LUHMANNscher Prägung bezogen. Sein Anliegen ist es, in einem knappen Abriss die LUHMANNsche

Theorie – wie er betont (S. 19) – theoretisch und nicht moralisch zu beobachten. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, ob diese Theorie der Pädagogik als einer „Theorie der Realitäten“ genug Komplexität zur Verfügung stelle, ob sie zur Analyse historischer Prozesse geeignet sei und was sie der Erziehungswissenschaft in „ethisch-moralischer Hinsicht“ anzubieten habe. Die Intention des Werkes läuft in der Frage zusammen, ob „die Theorie autopoietischer Systeme Möglichkeiten [habe, A. S.], Erziehungswissenschaften soziologisch aufzuklären“ (S. 19).

Der Verfasser stellt zunächst „Niklas LUHMANNs frühere Theorie“ (S. 21ff.), d.h. die Systemtheorie LUHMANNs vor der Einführung des Autopoiese-Begriffs, anhand von funktionaler Analyse, Komplexität, System und Umwelt sowie dem Begriff ‚Sinn‘ auf gerade zehn Seiten vor.

Die aktuelle Theoriediskussion wird anschließend unter erziehungswissenschaftlicher Perspektive rezipiert und auf die „neueren Arbeiten von LUHMANN und SCHORR“ (S. 35ff.) enggeführt. Dieser Abschnitt macht mit 85 Seiten den Hauptteil des Bandes aus. In einem ersten Schritt stellt der Autor die „Theorie autopoietischer Sinnsysteme“ dar. Dieses einleitende Kapitel schlägt die Brücke zwischen den frühen Werken LUHMANNs und seiner neueren Theorie. Da nach Ansicht KÜNZLIs – und dies sicherlich zurecht – der Autopoiesisbegriff Zirkularitätsimplikationen mit sich bringt, wird der Begriff der Zirkularität im LUHMANNschen Gebrauch dargestellt und auf logische Grundprobleme und Traditionen (v. a. George Spencer BROWNS) bezogen. Vor diesem Hintergrund wird es KÜNZLI möglich, Selbstreferenz und Autopoiese als die LUHMANNsche Semantik kennzeichnende Grundbegriffe ebenso zu explizieren wie auch den bereits eingeführten Begriff des Sinns auf autopoietische Systeme zu beziehen.

Erst mit Hilfe dieses begrifflichen Instrumentariums kann der Autor dann auf erziehungswissenschaftlich relevante Fragestellung eingehen. Als erste macht KÜNZLI die Frage nach der vermeintlichen Ahistorizität der Systemtheorie aus. Angesichts der sozialgeschichtlichen Wende in der Historischen Pädagogik sei das Verhältnis von historischen Wissenschaften und Soziologie in der Historischen Pädagogik zu bestimmen und zu untersuchen, inwieweit mit Hilfe der Systemtheorie „grundlegende Abklärungen zum Verhältnis von (Sozial-)Geschichte“ vorzunehmen seien (S. 48).

Mit Hilfe der systemtheoretischen Kommunikationstheorie, der Theorie gesellschaftlicher Evolution, funktionaler Ausdifferenzierung, dem LUHMANNschen Interaktionsbegriff und dem von LUHMANN beschriebenen Verhältnis zwischen Gesellschaftsstruktur und Semantik gelingt es KÜNZLI zu zeigen, daß und inwieweit die Theorie autopoietischer Systeme als ein „Instrument sozialgeschichtlich orientierter Historischer Pädagogik“ (S. 78ff.) betrachtet werden kann. An dieser Stelle kritisiert KÜNZLI, die Systemtheorie könne „psychische und erst recht individuelle oder subjektive Aspekte“ (S. 82) nicht beobachten. Er schlußfolgert: „Wenn es also darum geht, ‚Kind‘ und ‚Kindheit‘ als Phänomen einer – wie auch immer gedachten – pädagogischen Wirklichkeit aus einer pädagogischen Perspektive historisch zu untersuchen, wird einem die Theorie autopoietischer Systeme nicht weiterhelfen können.“ (S. 82) Dieses Urteil leuchtet mir – gerade auch vor den Ausführungen KÜNZLIs zur Interpretation des Verhältnisses zwischen Gesellschaftsstruktur und Semantik und zur Kommunikationstheorie LUHMANNs – nicht ein. Wie offenbart sich historische – also vergangene – Kindheit, wenn nicht über Kommunikationsofferten? Worin unterscheidet sie sich von anderen historischen Phänomenen, beispielsweise gesellschaftlichen Herrschaftsformen in der Weise, daß sie forschungstechnisch anders behandelt werden müßte? KÜNZLI nimmt zu derartigen Fragen keine Stellung und begründet seine Kritik auch kaum. An dieser Stelle ist die sonst eher wohlthuende Knappheit des Buches ein Manko, und die geäußerte Kritik wird damit apodiktisch.

Der Autor versucht dann zu zeigen, daß „der Anspruch, Erziehungsrealität zu erfassen, im Fach [Erziehungswissenschaft, A. S.] Konstanz hat“ (S. 84). Dementsprechend fragt er danach, ob die „konstruktivistische Theorie LUHMANNs (Erziehungs-) Realität erfassen“ könne (S. 84). KÜNZLI diagnostiziert ein diskontinuierlich diskutiertes Theorie-Praxis-Verhältnis in den Erziehungswissenschaften, für das er Chancen durch eine systemtheoretische Reformulierung vermutet. Die LUHMANNsche Systemtheorie läßt wissenschaftliche Diskussionen als autopoietische Systeme erkennen, die aber nicht beliebig – und damit auch nicht beliebig rekonstruierbar – sind. KÜNZLI diagnostiziert einen Relativismus, der „sowohl Realität als auch Verbindlichkeit enthält“: „Relativität ergibt sich [...] durch die Systemrelativität der Erkenntnis, Ver-

bindlichkeit ergibt sich aber dadurch, daß Beobachtung (zwar) systemrelativ aber damit auch strukturdeterminiert ist, d.h. die Unterscheidungen und Bezeichnungen geschehen nicht beliebig.“ (S. 104) Damit läge der „Platz der Theorie [...] zwischen reinen Ausrichtungen an Realitäten und einer reinen ‚Konstruktion aus der Idee‘, und genau dies scheine für ‚ein Theorieangebot an ‚Pädagogiken der Realitäten‘, die auch noch ‚Pädagogiken der Ideen‘ sein wollen, ein schon fast idealer Platz zu sein“ (S. 108). KÜNZLI diesem Abschnitt der Arbeit zugrunde gelegter „Realitätsbegriff“ scheint umgangssprachlich gefaßt zu sein und wird nicht weiter analysiert. Damit verschenkt der Autor die Möglichkeit, die LUHMANNsche Beobachtung zweiter Ordnung auf den Realitätsbegriff selbst bzw. das Theorie-Praxis-Verhältnis anzuwenden und nach der Funktion dieser Semantik (beispielsweise angesichts des Technologiedefizits) zu fragen.

Als letzten Aspekt arbeitet der Autor Aspekte zum Thema „Ethik und Moral“ in der LUHMANNschen Systemtheorie in ihrem Verhältnis zu den Erziehungswissenschaften heraus. KÜNZLI zeigt, wie LUHMANN Moral als spezifische Kommunikation interpretiert, die über Achtung und Mißachtung codiert ist. Ethik wird als „Reflexionstheorie der Moral“ im LUHMANNschen Sinne dargestellt. Der Autor kann zeigen, daß damit ein „elaboriertes theoretisches Instrumentarium“ vorliegt, „mit dessen Hilfe moralische Kommunikation im Erziehungssystem theoretisch kontrolliert und auf der Höhe der Möglichkeiten heutiger sozialwissenschaftlicher Theorie untersucht werden kann“ (S. 117). Angesichts dieser Einschätzung überrascht die an anderer Stelle im Buch geäußerte Kritik umso mehr, beispielsweise wenn KÜNZLI ausführt: „Auch im Bereich von Werten und Normen ist die Theorie LUHMANNs nicht eben elaboriert. Damit läßt sich von LUHMANNs neuerem Ansatz nicht viel erhoffen, wenn es um pädagogische Untersuchungen von historischen Veränderungen etwa von Moral, Legitimation oder Lernzielvorstellungen gehen soll“ (S. 82; vgl. auch ähnliche Äußerungen auf S. 130ff.).

In seinem Abschlußkapitel „Schlußfolgerungen: Soziologische Aufklärung der Erziehungswissenschaften?“ kommt KÜNZLI zu dem Ergebnis, daß dieser Ansatz in den Erziehungswissenschaften rezipiert und dort selbständig weiterverarbeitet werden müsse. Dies führte zu einer „erziehungswissenschaftlichen Aufklärung [...],

die wegführen würde von allzu personalistischen Vorstellungen“ (S. 133). Gleichzeitig gibt KÜNZLI zu bedenken, daß die durch die LUHMANNsche Theorie gegebene „Verabschiedung von anthropozentrischen Vorstellungen“ für Pädagogen Mühe bereite und „wohl nicht ohne weiteres hingenommen“ werde (S. 125).

KÜNZLI hat mit seiner Arbeit eine Bilanzierung des Theorieangebotes der LUHMANNschen Systemtheorie für die Pädagogik erarbeitet, die durch die Kürze des Werkes und die klare und einfach gehaltene Argumentationsstruktur als Sekundärliteratur – gerade für Studierende – sicherlich von Wert ist. Es ist allerdings schade, daß er sich kaum die Mühe gemacht hat, die Rezeption dieses Ansatzes in der Erziehungswissenschaft (etwa in den Werken von TREML, LENZEN oder HEYTING) systematisch zu untersuchen. Damit gewinnen seine Ausführungen an manchen Stellen nicht genug Tiefenschärfe oder werden einseitig wertend (beispielsweise in Hinblick auf das Normenproblem oder den Bezug zum Kind). Sieht man von diesen Aspekten ab, halte ich das Werk gerade für Einsteiger in die schwierige Materie der Systemtheorie für sehr lesenswert. Die explizit immer wieder vom Autor gesuchte Verbindung zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs und die gleichzeitige schrittweise systematische Einführung in die Systemtheorie kann helfen, leichter in der schwierigen systemtheoretischen Semantik heimisch zu werden.

6. Lenzen/Luhmann (Hg.), Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ist ein Angebot“ heißt lapidar die einzige Aussage des Klappentextes des von Dieter LENZEN und Niklas LUHMANN herausgegebenen Buches. Diese Veröffentlichung steht in der Tradition der mittlerweile fünf Bände „Fragen an die Pädagogik“ des verstorbenen Karl Eberhard SCHORR und Niklas LUHMANN und nimmt deren programmatische Absicht, systemtheoretisches Denken an Einzelproblemen der Pädagogik zu erproben, auf. Mit diesem Band wird das Problem der Differenz zwischen Erziehung und Bildung, zugespitzt auf die Frage, „ob man von einem einheitlichen System der Erziehung und Weiterbildung sprechen könne“ (S. 7), bearbeitet. Die Beiträge zeigen deutlich, daß es sich nicht um ein einheitliches System handelt; vielmehr werden grundlegende Unterschiede –

theorietechnischer Natur – zwischen Erziehung und Weiterbildung diagnostiziert.

Niklas LUHMANN macht in seinem einleitenden Beitrag den Vorschlag, „Erziehung als Formung des Lebenslaufs“ (S. 11ff.) zu interpretieren. Damit löst er sich von seinem eigenen Vorschlag, „das Kind als Medium der Erziehung“ zu sehen (vgl. LUHMANN 1991). Erziehung bezöge sich nicht auf „technisch anwendbares Wissen“, sondern auf die „Formen der Lebensläufe, an denen sie mitwirkt“ (S. 29). Die damit von LUHMANN unterstellte Einheit des Bildungssystems bestätigt Jochen KADE durch die Analyse seiner Meinung nach allen pädagogischen Systemen innewohnenden Code „vermittelbar/nicht vermittelbar“. Er zeigt, wie sich über diesen auch in der Weiterbildung die Adressaten von Weiterbildungsprozessen in der Spannung zwischen Vermittlung und Aneignung konstituieren und die Auswahl gesellschaftlich bedeutsamer Inhalte hingegen zunehmend in den öffentlichen Raum abwandert. Der These von der Einheit des Bildungssystems widerspricht hingegen Jürgen WITTPOTH mit seinem Beitrag. Vielmehr gäbe es den „Grenzfall Weiterbildung“ (S. 71ff.), der sich durch viele Aspekte, wie fehlende Inklusionsfunktion, in weiten Bereichen fehlende Selektion, vielfältigere Leistungen des Systems oder fehlende erzieherische Absicht vom Erziehungssystem unterscheidet. Diese Charakterisierung von Weiterbildung führt Klaus HARNEY weiter, wenn er den „Systemcharakter der Weiterbildung“ über deren institutionelle Steuerung sowie Regulations- und Reproduktionskontexte beschreibt. Harm KUPER stellt in den Mittelpunkt seiner Überlegungen die unterschiedlichen funktionalen Bezüge und Reflexionssemantiken der Betriebspädagogik im Schnittpunkt zwischen Erziehungs- und Wirtschaftssystem bzw. Qualifikationsanspruch und Kostenkalkulation. Während mit den Beiträgen von WITTPOTH, HARNEY und KUPER relativ konkret die Systemgrenzen und -nähen zwischen Erziehung und Weiterbildung thematisiert werden, tritt Frieda HEYTING mit ihrem Beitrag einen Schritt zurück und blickt auf die erkenntnistheoretischen Grundlagen der jeweiligen Differenz zwischen Erziehungssystem und Erwachsenenbildung. Die durch Systemgrenzen vorgenommenen Ein- und Ausschließungen werden als eine Perspektive des Beobachters bestimmt und jeweils gefragt, welche Perspektivenwechsel jeweils welche Systemgrenzen bedingen. Diese

konstruktivistische Annäherung läßt letztlich die Einheit des Erziehungssystems aus erkenntnistheoretischen Gründen verschwinden, ja man könne – so HEYTING – „nicht einmal sagen, welche minimalen Bedingungen erfüllt sein müssen, damit etwas als ‚erzieherisch‘ bezeichnet werden kann“ (S. 150). Die letzten drei Beiträge des Bandes (von MAROTZKI, ZINNECKER und LENZEN) beziehen sich auf die zweite einleitende Diskussionsanregung von LUHMANN: die Möglichkeiten der Beschreibung der Formung des Lebenslaufes. Winfried MAROTZKI reflektiert die durch virtuelle Welten gegebenen sozialisations- und bildungstheoretischen Anregungen zur Formung des Lebenslaufes am Beispiel Multipler User Domains (MUDs). Der Beitrag bietet nicht nur – auch durch die vielfältige Sekundärliteratur – eine hervorragende Einführung in diese neuen Bildungsformen. Mit Hilfe der Lerntheorie von Gregory BATESON wird auch die Frage bearbeitet, in welcher Form eine „digitale Biographie“ zur Subjektkonstitution beitrage. Virtuelle Welten würden über ihre Differenzvielfalt und die damit gewonnene Selbstreflexivität zur „Komplexität der selbstreferentiell konstruierten Biographie und Identität der Person“ beitragen (S.196). Die alte Forderung nach Chancengleichheit und der Vermeidung von Modernisierungsverlierern müsse deshalb bedeuten, daß „Lernen und Bildung [...] unter Zuhilfenahme neuer Informationstechnologien einen höheren Stellenwert als bisher erhalten“ (S.198). ZINNECKER macht den Vorschlag, die „Formung des Lebenslaufes“ über „sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebensverlauf“ (S.199ff.) zu präzisieren. Pädagogische Beziehungen werden von ihm als „sorgende Verhältnisse“ (S.201) umrissen und mit „Grundtypen gesellschaftlich elaborierter Hilfesysteme“ in Verbindung gebracht (S.204ff.) Mit dieser Grundfigur vermag ZINNECKER Vorschläge zu unterbreiten, das Verhältnis von Pädagogik zum Projekt der Aufklärung wie auch zum Generationenverhältnis theoriegeleitet neu zu bestimmen. Dieter LENZEN schlägt als Mitherausgeber mit seinem, den Band abschließenden Beitrag eine enge Brücke zur LUHMANNschen Exposition. Er untersucht die Prämissen des Vorschlags von LUHMANN, den Lebenslauf als das Medium des Erziehungssystems anzusehen. Zwar erscheint ihm die Ablösung des „Kindes als Medium der Erziehung“ plausibel. Auch hätte die Codierung über den Begriff des Lebenslaufs den

Vorteil, ein nichtteleologisches Instrument zu verwenden und damit Anschlußmöglichkeiten an bereits diagnostizierte Theorieprobleme zu bieten. Allerdings könne gerade der Lebenslauf nur ex-post rekonstruiert werden und erscheine dann wiederum als teleologisches Konstrukt. LENZEN schlägt deshalb vor „autopoietische Humanontogenese und Lebenslauf als zwei Seiten eines Systemcodes zu betrachten, von denen die autopoietische Humanontogenese das bezeichnet, was sich neurophysiologisch, *einmalig* selbst organisiert, also den positiven Wert darstellt, während Lebenslauf als wegen seiner sozialen Normierung rigide gekoppelter negativer Wert zur Reflexion bringt, wie der einmalige Organismus einem fremdselektierten Lebensmuster folgt“ (S. 244, i. O. h.).

Dieser Band von LENZEN und LUHMANN bietet durch seine thematische Anlage zwischen Erziehungswissenschaft und Weiterbildung einerseits und der Abarbeitung eines speziellen Problems Allgemeiner Pädagogik – der Frage des Mediums im Erziehungssystem – andererseits vielfältige Anregungen für unterschiedliche Fragestellungen innerhalb der Erziehungswissenschaft. In ihm werden sowohl allgemeine erkenntnistheoretische Grundfragen der Profession als auch spezielle Fragen der Beschreibung von Betriebspädagogik und Weiterbildung oder der Herausforderungen durch das Internet diskutiert. Diese Bandbreite macht zugleich den Reiz und die Schwierigkeit dieses Bandes aus: den Reiz, durch alle Aufsätze hindurch die wichtige Grundfrage der Grenzen des Erziehungssystems und den damit verbundenen Beschreibungsproblemen diskutiert zu sehen; die Schwierigkeiten, genau diese auf hohem Reflexionsniveau diskutierten Fragestellungen in jedem der nur lose aufeinander bezogenen Beiträge wiederzuerkennen. Es würde sich lohnen, jeden der Beiträge ausführlich zu diskutieren und in seinen Konsequenzen für die Selbstbeschreibung des Erziehungssystems bis hin zu einigen praktischen Implikationen zu durchdenken. Dem Band ist große Verbreitung zu wünschen. Ich halte ihn für sehr lesenswert, da er dazu beitragen kann, das Reflexionsniveau der Profession zu erhöhen und angesichts der exponentiell steigenden Möglichkeiten des erziehungswissenschaftlichen Diskurses Systemgrenzen erkennbar werden zu lassen.

7. Higgs (Hg.), Metatheories in Philosophy of Education. Dieser Sammelband fällt aus dieser

Rezension insofern heraus, als daß sein Focus auf einem wesentlich breiterem Gebiet als nur dem Verhältnis zwischen Systemtheorie und Pädagogik liegt. Es handelt sich vielmehr um einen Überblicksband, der in sechs Gebiete der philosophischen Grundlagen von Erziehung durch jeweils zwei Autoren einführt: Logischer Empirismus, Kritischer Rationalismus, Kritische Theorie, Phänomenologie, Hermeneutik und Systemtheorie werden jeweils in ihrem spezifisch pädagogischen Diskurs dargestellt. In jedem Abschnitt kommt ein (süd)afrikanischer Erziehungswissenschaftler zu Wort sowie einer aus dem europäischen, nordamerikanischen oder australischen Ausland. Damit werden die philosophischen Richtungen nicht nur auf die Erziehungswissenschaften im allgemeinen, sondern auf den Erziehungsdiskurs in einem sich als „Labor der Welt“ verstehenden Staat bezogen, der zur Zeit einen komplizierten Transformationsprozeß von der Apartheid zur modernen Demokratie durchmacht. Der Band richtet sich explizit an Studierende. Zu jedem Thema soll noch ein Extra-Band erscheinen; allerdings scheint es hier Finanzierungs- und Absatzprobleme zu geben (der südafrikanische Markt ist für ein solches Werk vermutlich [noch] zu klein). Außerdem ist zu diesem Band didaktisches Material für das Fernstudium erschienen, das Studierenden, die nicht die Möglichkeit haben, die Texte im Seminar zu behandeln, Hilfestellungen geben möchte. Es handelt sich damit um ein ehrgeiziges Gesamtprojekt im Rahmen der „philosophischen Grundlagen von Erziehung“, das seinesgleichen sucht.

Das Kapitel zur Systemtheorie und ihrem Verhältnis zur Erziehung ist in zwei Abschnitten von Alfred K. TREML (aus Deutschland) und Moeketsi LETSEKA (aus Südafrika) verfaßt. Der Beitrag von TREML beschreibt zunächst die historischen Wurzeln systemtheoretischen Denkens und charakterisiert unterschiedliche Systemtheorien. Da Umgang mit Komplexität eine große Herausforderung für erziehungswissenschaftliches Denken sei, steht fortan die Systemtheorie LUHMANNs, als die Theorieofferte, die dazu ein elaboriertes Angebot bietet, im Vordergrund. In ihre theoretischen Prämissen wird eingeführt, ihre theorietechnischen Vor- und Nachteile werden umrissen. TREML arbeitet sodann die Charakteristika einer systemtheoretischen Pädagogik heraus.

LETSEKA konzentriert sich hingegen vor allem auf den systemtheoretischen Ansatz von Berta-

lanffy und stellt offene und geschlossene Systeme einander gegenüber. Diese Unterscheidung versucht er in Hinblick auf das Schulsystem in der Apartheid-Zeit zu konkretisieren. Er greift die HABERMASsche Kritik an der Systemtheorie auf und bezieht den Diskurs auf neuere Erkenntnisse der Chaosforschung. Dabei wird deutlich, daß LETSEKA hier vor allem auf die Möglichkeiten der Beschreibung von Beziehungen, Interaktionen und Ganzheitlichkeit durch neuere Paradigmen der Naturwissenschaften setzt und diese auf den Diskurs der Erziehungswissenschaften anwendet. Mit diesem Kapitel werden damit sowohl die differenztheoretische Systemtheorie LUHMANNs als auch holistische Systemtheorien für die Pädagogik fruchtbar gemacht. Leider wird diese Klammer zwischen beiden Aufsätzen nur im Begleitband ins Wort geholt, so daß für den nicht vorbereiteten Leser eventuell der Zusammenhang zwischen beiden Aufsätzen verloren gehen mag. Aber gerade durch Unterschiedlichkeit werden Studierende zum Denken angeregt. Ich halte diesen Band, der den Anspruch eines Lehrwerkes einlöst, für didaktisch reizvoll. Ein ähnliches Werk, das jeweils zwei unterschiedliche Autoren zu einem Problem zur Sprache kommen läßt und damit den Diskurs anzuregen versteht, fehlt in deutscher Sprache!

Diese Sammelrezension läßt erkennen, daß die Diskussion eines systemtheoretischen Paradigmas

in den Erziehungswissenschaften längst noch nicht beendet ist. Vielmehr scheint es noch keinen gemeinsamen Diskussionsstand zu geben, der die unterschiedlichen Systemtheorien mit ihren inzwischen – zumindest in der Psychologie (über die systemische Familientherapie) – entstandenen Praxisfeldern metatheoretisch zueinander in Verbindung bringt und damit den Erkenntnisstand über mögliche Theoriebildungen erweitert. Auf diese sicher noch folgende Diskussion darf man gespannt sein.

Über die rezensierte Literatur hinausgehend zitierte Werke:

- ARNOLD, Rolf/SIEBERT, Horst (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.
- KÖNIG, Eckard/VOLMER, Gerda (1996): Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. Weinheim.
- LUHMANN, Niklas (1991): Das Kind als Medium der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., H.1., S. 19-40.

Dr. *Annette Scheunpflug*, Katharina-Petersen-Weg 9, 30657 Hannover